

REFLEXÕES ÉTICO-CIDADÃS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Alvori Ahlert²

A linguagem é aquilo através do que se generaliza a experiência da prática sócio-histórica da humanidade. (Leontiev)

Resumo: A educação inclusiva é hoje uma premissa fundamental numa sociedade que se quer democrática. As últimas décadas demonstram uma crescente abertura para com o diferente, com aquelas pessoas portadoras de alguma necessidade especial. Essa realidade tem atingido em cheio a escola. A segunda metade do século XX desafiou, de forma especial, a escola, para que ela se constitua num instrumento de inclusão social de todos aqueles historicamente marginalizados. Isso tem demandado uma nova filosofia da educação, capaz de pensar e articular novas práxis educacionais. Especialmente no contexto da formação de professores, essa filosofia obriga a construção de novas linguagens capazes de significar a realidade inter-relacional de uma sociedade que se dispõe a valorizar as diferenças. Tal filosofia encontra seus fundamentos na “Teoria da Ação Comunicativa” de Habermas. Ela possibilita a formação à busca de linguagens múltiplas capazes de pronunciar o sentido da realidade e ordená-la para que todos, em suas várias diferenças, possam dizer a sua palavra/mensagem e não mais ficar à margem do processo de construção do seu mundo. Só assim as linguagens poderão tornar-se consciência, práxis, carência, necessidade, intercâmbio, fundando relações entre os seres humanos e suas necessidades, e estabelecendo as bases para uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Filosofia da Educação. Ação Comunicativa. Formação de professores.

Ethical and sociological reflections about the formation of teachers for an inclusive education

Abstract: The inclusive education is today a basic premise in a society that wants to be democratic. The last decades demonstrated an increasing openness to the different one, to those people who have some special necessity. This reality has struck the school. The second half of century XX challenged in a special way the school in order that it constitutes itself an instrument of social inclusion of all those people who was historically been kept out of the society. This demanded a new philosophy of the education, able to think and to articulate a new educational praxis. Specially

¹ Este artigo foi recebido em 19 de fevereiro de 2008 e aprovado por parecerista *ad hoc* mediante parecer datado de 17 de março de 2009.

² Doutor em Teologia, Área Religião e Educação pelo IEPG/EST, São Leopoldo/RS, mestre em Educação nas Ciências, pela UNIJUÍ, RS, professor adjunto da UNIOESTE, membro do GEPEFE e do Grupo de Pesquisa Cultura, Fronteira e Desenvolvimento Regional. alvoriahlert@yahoo.com.br, aahlert@gmail.com

in the context of the formation of teachers, this philosophy compels to the construction of new languages able to give meaning to the inter-relational reality of a society that is ready to value the differences. Such philosophy finds its fundamentals in the Theory of Communicative Action of Habermas. It makes possible the formation in search of multiple languages capable to pronounce the meaning of the reality and to order it so that all, with all the differences, can say their word/message and no more stay out of the process of their world construction. Just so the languages would be able to become conscience, praxis, lack, necessity, interchange, and would be able to found relations among the human beings and their necessities, and establish the basis for a more democratic and righteous society.

Keywords: Inclusive education. Philosophy of the education. Kommunikativ Action. Formation of teachers.

Introdução

A frase em epígrafe introduz-nos na reflexão filosófica sobre a educação inclusiva como uma questão ética e cidadã. A crítica à modernidade e as evidências de sua crise, exaustivamente referenciada pelos filósofos e sociólogos ao longo do século XX, contribuíram para uma abertura social no sentido de reclamar uma sociedade que rompa com seus modelos de exclusão e dê significado à realidade de uma sociedade intercultural, plurilinguística e multiétnica.

Nesse contexto, ganhou especial significado a situação das pessoas portadoras de necessidades especiais, pois, em todas as partes do mundo e em todos os níveis de cada sociedade, existem muitas pessoas com alguma deficiência e, conseqüentemente, com necessidades especiais. No Brasil, existe um grande contingente de pessoas com deficiência. “[...] segundo Pastore (2000, p. 7), o Brasil país é possuidor grande de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência do mundo (16 milhões), sendo que desses, 60% encontram-se em idade de trabalhar, mas 98% dos mesmos estão desempregados” (Carvalho; Rocha; Silva, 2006, p.16). Tal diversidade tornada visível provocou em grande parte do planeta a luta pelo reconhecimento da diferença. E a constituição dessa diferença passa pela constituição do diferente, que se estrutura através da linguagem. A linguagem possibilita ao diferente participar da sociedade, viver a sociedade de modo inclusivo. E é através dela que as pessoas portadoras de necessidades especiais podem ter acesso às experiências das práticas sociais e históricas acumuladas pela humanidade e recriadas e criadas diariamente através das interações sociais, do trabalho, da pesquisa, do lazer, do jogo, das lutas pela vida, pela sobrevivência.

Essa verdade demanda instrumentos que garantam a condição de se fazer existir e se dizer por meio das mais variadas linguagens, e que encontra na educação escolar seu caminho mais fundamental. Por isso a educação escolar deparou-se, especialmente na segunda metade do século XX, com o desafio de construir um processo de inclusão das pessoas portadoras de necessidades especiais.

Entendemos como educação especial a educação que acolhe todas as pessoas, que, sem exceção, compartilha e constrói saberes em companhia de pessoas diferentes. Acompanhamos Mazzotta que, assim, define a educação especial:

[...] uma modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados de “excepcionais”, são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de “alunos com necessidades educacionais especiais”. Entende-se que tais necessidades especiais decorrem da defrontação das condições gerais da educação formal que lhe é oferecida (Naujorks; Pontes; Pletsch, 2001, p. 48).

Tal educação inclusiva requer uma base filosófica sobre o qual se fundamenta esse novo paradigma educacional da heterogeneidade e da diferença. Falamos aqui de uma filosofia da educação para a educação inclusiva, centrada em princípios de ética e cidadania para o pleno desenvolvimento da mesma. Assim, o presente texto constitui-se numa reflexão filosófica sobre os fundamentos éticos e cidadãos para uma educação inclusiva no contexto da formação de professores.

1. Bases filosóficas para a educação inclusiva no contexto da formação de professores

Todo o processo educativo orienta-se por uma concepção teórica que lhe dá uma direção. Por isso a prática pedagógica encontra-se imbricada por uma concepção filosófica de educação. Isso, portanto, nos coloca no campo da filosofia, um corpo de conhecimento constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo. Isso significa um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade. Articula e concretiza um espírito ou um conjunto de ideias de uma época que estabelecem um rumo para uma resposta às necessidades, discutindo-as e, assim, construindo um rumo, um curso para a história.

O principal objeto da filosofia sempre foram os problemas da realidade. Como cimento entre as outras disciplinas e campos de saber, ela proporciona o diálogo entre as mesmas para a busca da felicidade do ser humano e sistematiza as aspirações dos seres humanos através da reflexão sobre a cotidianidade dos seres humanos.

Assim, a filosofia é a reflexão que busca compreender o sentido da realidade, do ser humano em sua relação com a natureza, com os outros e consigo mesmo. Por isso sua principal tarefa é questionar: O quê? Por quê? Para onde? De que vale? Esta última pergunta nos coloca justamente no campo dos valores, isto é, no terreno da ética – da ética enquanto reflexão crítica e sistemática sobre a presença dos valores nas ações humanas. Lembra-nos a filosofia que cada comportamento é o arranjo de diferentes papéis. Cada sociedade possui um *ethos*, um jeito de ser e

viver econômico, político e social. O domínio do *ethos* é o da moralidade, do estabelecimento de deveres. É a face da cultura. Já a ética é a reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento. A ética problematiza os valores. Ela é mais ampla, universal. As questões morais são questões mais restritas, são questões de grupos e culturas. Por isso devem ser problematizadas e crivadas pela reflexão ética.

A partir disso, a filosofia da educação torna-se o esforço de reflexão aplicada às questões que desafiam os seres humanos no campo da educação, uma reflexão sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.

E um dos grandes desafios que a educação tem enfrentado ao longo da segunda metade do século XX é a educação inclusiva. A superação do paradigma ontológico, centrado no dualismo greco-romano, que produziu historicamente uma sociedade cindida entre corpo X alma, branco X preto, são X doente, santo X pecador, rico X pobre, etc., levou à necessidade do reconhecimento do Outro, do diferente – diferente em seus aspectos culturais, étnicos, corpóreos, habilidades, línguas, etc.

Moltmann discute o descobrimento do Outro em sua “Teoria do conhecimento comunicativo”. Para ele, a ausência do reconhecimento do Outro enquanto diferente, e, até mesmo, da ausência de respeito em relação ao Outro, tem suas bases em Aristóteles.

Eu parto de uma suposição, que me ocorreu muito cedo, e que sempre de novo tenho colocado: O princípio do conhecimento desde Aristóteles significa: “O igual somente pode ser conhecido por iguais”. O princípio de sociedade desde Aristóteles significa: “Igual com igual se associa facilmente” (Moltmann, 1990, p. 401).

Moltmann questiona a veracidade desses princípios. Esses princípios não podem servir para uma verdadeira comunhão com o Outro. A partir daí também se organizou a sociedade entre os iguais: ricos com ricos, pobres com pobres, pretos com pretos, brancos com brancos, mulheres com mulheres, homens com homens, são com são, doentes com doentes. Quando conheço apenas aquele que é igual a mim, então não reconheço o Outro enquanto Outro, enquanto diferente. Não aceito a verdade do Outro. Apenas a minha verdade é que é a verdade. Reconheço somente o que é igual a mim.

Neste sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, por meio do seu Art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”, tornou-se um princípio ético fundamental para o acesso à formação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Segundo o Programa Nacional dos Direitos Humanos, do Ministério da Justiça do Brasil,

Los derechos humanos son los derechos fundamentales de todas las personas, sean ellos mujeres, negros, homosexuales, indios, ancianos, minusválidos, poblaciones fronterizas, extranjeros y migrantes, refugiados, portadores de SIDA, niños y ado-

lescentes, policías, presos, desposeidos y también los que tienen acceso a la riqueza. Todos, en cuanto personas, deben ser respetados, y su integridad física protegida y asegurada. (apud Ahlert, 2007, p. 5).

Por isso, um processo de inclusão passa, fundamentalmente, pela capacidade de comunicar-se. A linguagem, como produto histórico de uma coletividade, insere o ser humano na história da sua sociedade. É ela que possibilita a interiorização da produção humana constituindo-se, assim, num processo de humanização. Além disso, a função primeira da linguagem é a comunicação e o intercâmbio social, a representação do mundo que cerca o sujeito, pois o ser humano é a manifestação de uma totalidade histórica e social na qual a linguagem é meio/instrumento para o desenvolvimento da consciência de si mesmo e do desenvolvimento social do ser humano.

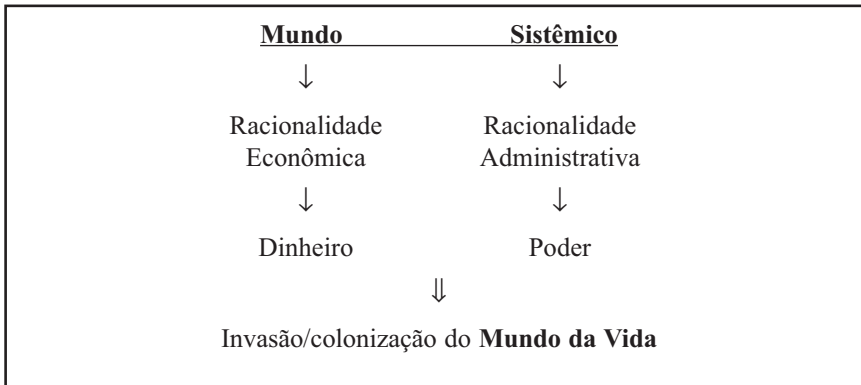
Isso, por sua vez, requer uma transformação na concepção de educação e de formação dos profissionais da educação, para que sejam capazes de intervir com seu conhecimento nas estruturas sociais e políticas, pois “La efectiva implantación de esos derechos demanda profundos cambios en la estructura de la sociedad” (Ahlert, 2007, p. 6). Essa transformação na concepção dos processos formativos tem na Ação Comunicativa de Habermas uma fundamentação filosófica capaz de iluminar os caminhos dos profissionais de línguas.

2. A Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas

Para Habermas, o complemento do mundo da vida é o sistema. Ele cria esse conceito para falar das estruturas que formam e reproduzem a sociedade no seu nível material e institucional. Essas estruturas se configuram nos subsistemas da economia e do Estado. Na sua autorregulação, esses dois subsistemas se realizam por meio do dinheiro e do poder. Assim, na sociedade capitalista, o mercado constitui-se em um mecanismo sistêmico que passa a coordenar todas as ações dos atores dentro do sistema. Instala-se aqui uma lógica de caráter funcional que determina todas as ações, eliminando o agir comunicativo. Na prática, a economia e o Estado foram racionalizados e a razão tornou-se serva de seus interesses, tirando da racionalidade a capacidade comunicativa de crítica e “recrítica” desse sistema. Numa analogia, poderíamos dizer que o novo paradigma categórico é: “Você precisa submeter-se ao mercado”. Essa racionalidade jamais permitiu um questionamento dos seus princípios de funcionamento.

Em sua “Teoria Crítica da Modernidade”, Habermas aponta para quatro processos transformadores pelos quais passaram as sociedades nos últimos períodos da modernidade: “os processos de diferenciação (*Ausdifferenzierung*), de racionalização (*Rationalisierung*), de autonomização (*Autonomisierung*) e de dissociação (*Entkoppelung*)” (Freitag, 1993, p. 28). Diferenciação foi a superação do pensamento unificado na religião da Idade Média. Foi um processo de descenramento capaz de possibilitar a inclusão de novas e diferentes formas de organização social. Ela se materializou na divisão econômica e política, por exemplo, na

divisão do trabalho e na questão do poder. A autonomização foi uma relativa separação de um dos subsistemas da esfera social que criou um funcionamento próprio a partir de princípios adequados aos seus interesses, como exemplo, a libertação da ciência da tutela da religião. Já a racionalização representou as transformações que se sucederam no sistema através da razão instrumentalizada. Passou-se a privilegiar cálculos de eficácia e de resultados, fazendo com que os meios fossem concebidos ou ajustados segundo os fins definidos e perseguidos. A eficácia tornou-se o próprio fim, isto é, um fim em si mesmo. Com essa racionalização, a razão comunicativa foi excluída do processo constitutivo da sociedade. Os fins foram impostos pelos detentores dos mecanismos de mercado, do dinheiro, e da política, do poder. A democracia perdeu sua realização porque não houve mais a possibilidade de uma discussão aberta para a coletividade escolher os fins. Por último, a dissociação foi o processo de distanciamento entre o controle sobre a produção de bens materiais e as necessidades sociais do cotidiano. Assim, a economia e o poder constituíram-se em verdades naturais que não podem ser mais questionadas e que se autorregulam.



Conforme o quadro acima, a crise da modernidade foi consequência do “desengate” entre o mundo da vida e o sistema, pois a dissociação fez com que os seres humanos fossem submetidos às leis do mercado capitalista e à burocracia do Estado. Essas se constituíram em forças gigantescas, criando a sensação de dependência total e exaurindo qualquer força de resistência por parte da sociedade. A sociedade tornou-se apática, o que permitiu à minoria rica e seus burocratas ditarem as regras do jogo societário sobre a maioria. A racionalização, razão instrumentalizada, invadiu o mundo da vida. É a mais nova forma de colonização. O sistema pode agora impor seu jogo dominador através da economia e da política. A razão comunicativa é eliminada do processo, suprimindo a reserva de valores que permitiriam o questionamento e a discussão de princípios fundamentais como a verdade, a moralidade e a expressividade necessárias para a concepção de fins segundo o interesse da maioria (cf. Freitag, 1993, p. 28-29).

A crítica centra-se no modelo de dominação da sociedade avançada que submete a individualidade à totalidade social, restringindo o agir a tal ponto que

não resta outra saída senão aderir a essa sociedade. A adaptação a esse modelo representa a segurança e a garantia de que nenhum mal poderá ameaçar a sobrevivência do eu individual. Esse pressuposto iluminista, porém, acaba gerando um pavor, reduzindo tudo à necessidade de auto-observação, pois qualquer tentativa de sair desse modelo significa cair na “pré-história”. No fundo, a razão torna-se auxiliar do aparato econômico que abrange o capital, por um lado, e a força de trabalho, por outro (Pizzi, 1994, p. 27).

Essa discussão que sucedeu o esforço crítico da modernidade oportunizou o resgate da importância do conjunto que constitui o ser humano. Nessa reflexão, ganharam destaque a sensibilidade e, a partir dela, a emocionalidade. Recuperou-se a visão de que o ser humano é um todo e não fragmentado em partes distintas e separáveis. Mas o conhecimento e sua construção não prescindem da razão. Por isso fez-se necessário um novo enfoque para a modernidade. Rouanet denominou-o neomodernidade:

O que é o neo-moderno? Ser neo-moderno significa buscar no arquivo morto da modernidade o sentido autêntico da modernidade; significa contestar a modernidade atual em nome da modernidade virtual; significa opor a todas as fantasias pós-modernas a exigência de um programa inflexivelmente moderno, como única forma de concretizar as esperanças (truncadas, parciais ou traídas) sedimentadas no projeto da modernidade (1986, p. 94).

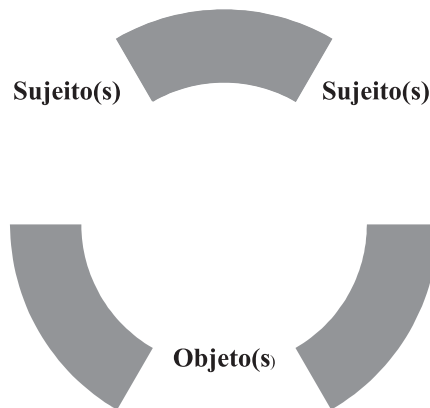
Assim, Habermas chegou ao desenvolvimento de um novo paradigma para devolver a razão ao mundo da vida. Em sua “Teoria Crítica da Modernidade”, Habermas identificou o desengate entre o sistema e o mundo da vida, possibilitando a invasão e a colonização do mundo da vida. O mundo do sistema, armado de uma razão instrumental técnico-científica, submeteu o mundo da vida por meio da dominação livre e desimpedida, pela ausência de uma ética reguladora das ações na vida das sociedades, por isso propõe o reacoplamento entre esses dois sistemas desconectados (cf. Freitag, 1993, p. 30).

Para Habermas, o caminho dessa reconstrução intersubjetiva passa pela mudança do paradigma da modernidade centrado no “Eu” egoísta, individualista e único, que domina sobre objetos, natureza e pessoas coisificadas. A modernidade, desde seu princípio, negou a existência do “Outro”, permitindo a dominação dos “Outros” enquanto Outros, enquanto diferentes. Por isso ele propõe um novo paradigma capaz de reunir o que está fragmentado pela patologia da razão. É a possibilidade de reconstrução do todo destruído pela totalidade totalitária do sistema.

Conforme Habermas, chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro paradigma: o da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos, linguisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. Dentro desse novo paradigma, a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua

argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se, em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual da razão: serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que foram validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado sem deformações externas, resultante da violência, ou internas, resultante da falsa consciência, através de provas e contraprovas, de argumentos e contra-argumentos (Rouanet, apud Marques, 1993, p. 72).

Essa mudança supera a negação do Outro. Eu(s) e Outros(s), através da linguagem e seus símbolos, entram em diálogo e constroem consenso. Isso significa um retorno à comunidade, não ao mito da comunidade, mas no seu sentido de relações face a face na qual os seres humanos refletem, dialogam e projetam o desenvolvimento da vida segundo o reino da necessidade, da arte e da ética não mais egoísta, mas perguntando sobre suas finalidades e meios que envolvem todas as sociedades e seu contexto, meio ambiente e sua cultura. Os sujeitos passam a relacionar-se entre si, admitindo suas diferenças, e com competências argumentativas participam da vida comunitária, construindo relacionamentos comunicativos livres de coação. Assim, interagem também sobre o objeto em discussão.



Esse novo paradigma centrado na linguagem intersubjetiva de diferentes sujeitos possibilita a retomada para a comunidade das questões da justiça, do dever, da verdade e da liberdade. Para Boufleuer, “além do elemento cognitivo-instrumental, a racionalidade comunicativa permite integrar também os elementos prático-moral e estético-expressivo” (1997, p. 31).

Nesse paradigma da linguagem, a racionalidade comunicativa efetiva-se por meio de uma ação comunicativa na qual se elaboram estruturas capazes de dar um sentido comum aos sujeitos comunicativos através do inter-relacionamento entre o mundo da vida e a teoria da sociedade.

Por “ação comunicativa” Habermas entende a ação social na qual os planos de ação dos diferentes agentes se encontram coordenados por meio de “ações de

fala”, na qual os falantes pretendem “ininteligibilidade” para o que dizem, “verdade” para o conteúdo do que dizem ou para as pressuposições de existência do que dizem quando da “ação de fala” de coerção; “retidão” para as suas ações de fala no relação com o contexto normativo vigente, para esse contexto normativo, e “veracidade” para seus atos de fala como expressão do que pensam (Redondo, 1991, p. 9-10).

A interação é mediada pela linguagem e por símbolos que se orientam por regras e normas de comunicação. Estabelecem-se perspectivas mútuas ou recíprocas de entendimento e comportamento na ação entre dois ou mais sujeitos. Na base da teoria comunicativa está a razão dialógica que se realiza na sociedade por meio de uma ação comunicativa. Essa fala na ação comunicativa reconhece o Outro como um ser humano que possui os mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico e construtivo. Com isso a comunidade reconquista seu espaço argumentativo e reconhece a autonomia e a liberdade de seus membros. E nessa comunicação, esses membros se abastecem de saberes culturalmente acumulados pela comunidade (cf. Pizzi, 1994, p. 55-59).

A garantia de uma comunicação livre, sem coação, está na aceitação das diferenças, de que um não é igual ao outro. Por isso o sujeito comunicativo identifica no outro sujeito potencialidades comunicativas. Pressupõe-se daí uma radical reciprocidade entre os comunicantes.

Para entender-me linguisticamente com alguém sobre algo, eu espero que esse alguém me compreenda e reconheça que falo conforme a verdade dos fatos, de forma sincera, isto é, conforme minha convicção, e que aquilo que digo é justo, ou seja, que estou autorizado a pedir que nossos comportamentos e relações sejam de acordo com o dito (Bouffleuer, 1997, p. 37).

A inter-relação subjetiva permite que o sujeito fale e atue voltado para o Outro. Reconquista-se o verdadeiro sentido de comunidade, onde o diálogo é o *a priori* de uma participação efetiva do sujeito na sociedade. Um diálogo que, conforme Boukharaeva, “é um mundo de ideias iguais em direito, onde não existe uma hierarquia axiológica nem um último resultado concreto, imóvel e inabalável” (1997, p. 32).

Os textos dessa comunicação são encontrados no mundo da vida, nas falas linguísticas do dia-a-dia, pois o mundo da vida é o contexto das experiências dos sujeitos. A razão monológica deixa o mundo das ideias, que cria as necessidades segundo os objetivos do interesse capitalista, e se realiza na práxis histórica e no tempo, nas necessidades reais dos membros das sociedades.

Supera-se, assim, o sistema de produção pela produção com vistas ao acúmulo de dinheiro e poder e reformula-se o próprio conceito do mundo da vida. “A teoria da ação comunicativa justifica a interação entre os sujeitos, de modo que se possa esclarecer o significado simbólico das ações, substituindo, assim, os meios ‘dinheiro’ e ‘poder’ pela linguagem” (Pizzi, 1994, p.78).

Segundo Habermas, a práxis ou ação comunicativa pressupõe a existência de uma comunidade ilimitada de comunicações onde existem sujeitos com potencialidade de compreensão, de verdade, de veracidade e de retidão. Assim, a

validade dos regulamentos, das propostas, das decisões, dos fins e dos meios da formação de professores, no contexto da educação especial não pode mais ser determinado por indivíduos autônomos. Uma ilimitada comunidade comunicativa de profissionais para potencializar a educação inclusiva depende de uma argumentação que permita o consenso conforme a necessidade democrática de todos os envolvidos. A reconquista de uma razão mais ampla, em que a relação comunicacional devolve para a comunidade o direito e a capacidade de participação e argumentação, permite reestruturar a reflexão ética dentro de uma nova perspectiva; numa perspectiva ético-comunicativa que reintegra a práxis humana ao processo teórico ou visão de mundo.

Assim, a ação comunicativa objetiva potencializar os discursos para desenvolver competências comunicativas que possibilitam participar de processos de aprendizagem social. Isso implica a superação do monólogo e a instauração de um processo dialógico de aprendizagens sociais sustentado nas mais diferentes formas de linguagem oriundas do mundo da vida. Isso significa aprender o mundo com o Outro, superando-se os modelos iluministas de formação excludente. Esse novo fundamento filosófico permite o desenvolvimento de aprendizagens escolares capazes de construir processos argumentativos, oportunizar aprendizagens sociais e desenvolver competências comunicativas.

Por isso, a educação inclusiva no contexto da formação de professores deve se nortear por uma filosofia da educação que contemple o desenvolvimento de tarefas estético-expressivas, epistemológico-cognitivas, prático-morais e políticas. Assim, essa formação passa a se constituir numa práxis solidária na qual os vários sujeitos interagem entre si e com o meio, construindo formas argumentativas e um projeto esclarecedor e emancipatório, nos quais estejam incluídas as diferentes formas de vida em perspectiva de universalidade; promovendo os direitos humanos; práticas democráticas e potencialidades críticas reconstrutivas, recuperadoras e transformadoras das relações historicamente excludentes.

Considerações finais

A proposta de uma nova filosofia da educação, apoiada na “Teoria da Ação Comunicativa”, para a formação de professores possibilita o desenvolvimento de um processo cooperativo e interpretativo das diversas linguagens necessárias para construir a comunicação e a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Os desafios da inclusão requerem linguagens que materializam (corporificam) a realidade produzida pelo conhecimento no contexto das inclusões. Porque a linguagem precisa ser o instrumento que dê sentido aos desejos e os desafios dos seres humanos. Ela atua através de sinais/símbolos verbais e não-verbais e como mediadora entre a realidade pressuposta pela ação humana e a intersubjetividade dos sujeitos em suas diferenças.

A formação de professores para uma efetiva inclusão educacional tem na filosofia da ação comunicativa a condição de construir uma linguagem que seja o

exercício da vida coletiva, como elemento que transpassa o processo de construção da realidade humana e social em que se vinculam seres humanos em sua multiplicidade de cores, culturas, costumes, visões de mundo, corporeidades, habilidades psicofísicas e coisas. A ação comunicativa em sua tarefa reconstrutiva pode, assim, problematizar a realidade do mundo da vida onde os excluídos se encontram, dando ao ensinar o significado de aprender com o Outro, o diferente, os diversos textos, tradições e culturas. Significa aprender cooperativamente.

Possibilitar tal formação em busca de linguagens múltiplas capazes de pronunciar o sentido da realidade é ordená-la para que todos, em suas várias diferenças, possam dizer a sua palavra/mensagem e não mais ficar à margem do processo de construção do seu mundo. Só assim as linguagens poderão tornar-se consciência, práxis, carência, necessidade, intercâmbio, fundando relações entre os seres humanos e suas necessidades, e estabelecendo as bases de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- AHLERT, Alvori. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).
- _____. Ética y Derechos Humanos: principios educacionales para una sociedad democrática. **Polis**, Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago, Chile, v. 6, n. 16, 2007, p. 1-9. Disponível em: <www.revistapolis.cl/16/ahlert.htm>. Esse artigo também se encontra à disposição dos leitores em formatos Word.
- BARCELOS, Valdo; LEÃO, Débora Ortiz de. Sobre a tolerância e a diferença: contribuições epistemológicas para o trabalho com pessoas que necessitam de atenções especiais. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, Santa Maria: UFSM, n. 21, p. 53-62, 2003.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.
- BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. **Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin**. Ijuí : UNIJUÍ, 1997.
- CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodriguez da. Pessoa com deficiência na história. In: PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a filosofia da modernidade. **Perspectiva**, São Paulo, n.16, p. 23-45, 1993.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- _____. O holofote da racionalidade. In: SILVA, Juremir Machado da. **O pensamento do fim do século**. Porto Alegre: L&PM, 1993. p. 17-22.
- MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento e educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

- _____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: UNIJUÍ, 1993.
- _____. Por uma educação de qualidade. **Contexto & Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, v. 9, n. 34, p. 81-90, 1994.
- _____. A Eticidade da Ciência. **Ciência & Ambiente**, Santa Maria: UFSM; Ijuí: UNIJUÍ, n. 12, p. 7-15, 1996.
- MOLTMANN, Jürgen. Die Entdeckung der Anderer: zur Theorie des Kommunikativen Erkennens. In: **Evangelische Theologie**, Tübingen: Chr. Kaiser, v. 50, n. 5, p. 400-414, 1990.
- NAUJORKS, Maria Inês; PONTES, Beatriz Santos; PLETSCHE, Márcia Denise. Desmistificando o papel da educação especial na sociedade brasileira atual. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, Santa Maria: UFSM, n. 17, p. 47-53, 2001.
- OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. O direito à educação: os desafios da diversidade social. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, Santa Maria: UFSM, n. 24, p. 9-22, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.
- PERANZONI, Vaneza Cauduro; FREITAS, Soraia Napoleão. A evolução do (pré)conceito de deficiência. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, Santa Maria: UFSM, n. 16, p. 15-20, 2000.
- PIZZI, Jovino. **Ética do discurso: a racionalidade ético-comunicativa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.
- PRADO, Ana Maria C. C. do; MAROSTEGA, Vera Lucia. A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social e escolar. **Revista “Cadernos de Educação Especial”**, Santa Maria: UFSM, n. 17, p. 5-12, 2001.
- PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- REDONDO, Manuel Joménez. Introducción. In: HABERMAS, Jürgen. **Escritos sobre moralidad y eticidad**. Barcelona: Paidós, 1991.
- ROUANET, Sérgio Paulo. Dilemas da moral iluminista. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura, 1997. p. 149-162.
- _____. Do pós-moderno ao neo-moderno. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 86-97, 1986.